

Universidade de Lisboa



APRENDER ENSINANDO NUMA TURMA DE ECONOMIA

Aplicação da estratégia de tutoria entre pares numa turma de 10.º ano

Maria de Fátima Paixão Quintas Carrilho

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2014

Universidade de Lisboa



APRENDER ENSINANDO NUMA TURMA DE ECONOMIA

Aplicação da estratégia de tutoria entre pares numa turma de 10.º ano

Maria de Fátima Paixão Quintas Carrilho

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora Doutora Ana
Paula Curado

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2014

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Paula Curado, pela sua orientação, pelas sugestões e críticas, assim como pelo apoio e disponibilidade.

A todos os Professores e em especial à Professora Maria da Luz Oliveira e ao Professor Tomás Patrocinio, pela sua preocupação, apoio, ensinamentos e orientações.

À diretora da Escola Secundária Eça de Queirós, Professora Maria José Soares, por ter permitido o desenvolvimento do meu trabalho na escola.

Às Professoras cooperantes, Isabel Mendes Pinto e Rute Guedes da Silva, por terem cedido a sua sala de aula, pela colaboração, apoio e disponibilidade.

Aos colegas que sempre me apoiaram e comigo cooperaram, proporcionando um ambiente que facilitou todo este percurso.

RESUMO

Quando se aprende algo aprende-se porque faz sentido, se assim não for não há aprendizagem mas sim memorização, ou seja, para aprender tem que haver predisposição, tem que haver motivação.

O ato de ensinar é uma motivação e pressupõe a existência de domínio dos conteúdos que se ensinam, o que implica um esforço contínuo de aprender na tentativa de realizar com sucesso esta tarefa. Se esta for uma prática continuada, a aprendizagem acaba por se dar de uma forma consciente, metódica, sistematizada, reflexiva e regulada.

Partindo do princípio que cada vez que se ensina alguma coisa a alguém também se aprende, ou/e até se aprende com mais significado, o presente relatório pretende descrever o trabalho realizado pela autora durante a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Eça de Queirós, em Lisboa, usando a referida abordagem.

O trabalho foi desenvolvido uma turma do 10.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas. Consistiu na leção na leção de seis aulas, da disciplina de Economia A. As aulas lecionadas trataram a unidade 6 – Rendimentos e repartição de rendimentos. A recolha de dados foi efetuada através da observação registada no, em grelhas de observação e de questionários

Os resultados evidenciam que para quase todos os alunos, a experiência de ensinar foi trabalhosa mas positiva. Para a maior parte dos alunos é uma forma de se empenharem mais e de se envolverem mais ativamente.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Estratégias metacognitivas, Autorregulação, Tutorias entre pares.

ABSTRACT

When something is learned, it is learned because it makes sense. If it does not go like this, there is no learning but memorization, that is, there has to be a predisposition to learn, there has to be motivation.

The act of teaching is a motivation and presumes the domain of the contents in which you were trained, what implicates a continuous effort of learning in the attempt of accomplishing the task successfully. If this turns out as continuous practice, the learning ultimately ends in a conscious, methodical, systematized, reflexive and regulated way.

Assuming that every time that you teach something to someone you also learn, or even learn more meaningfully, the content of this report intends to describe the work accomplished by the author during the Practice of Supervised Teaching in Escola Eça de Queirós, in Lisbon, using the referred approach.

The work was developed with a group of 10th grade students of the scientific-humanistic of socio economical sciences course. It consisted in the teaching of six lessons in the subject of Economics A. The taught lessons had the unit 6 for theme – “Incomes and partition of incomes.” The Data Collection was made through registered observations in the field diary, in observation grills and applied questionnaires.

The results for almost all students show that the experience of teaching was difficult but positive. For most of the students it was a way to engage and involve more actively in the process of Peer Tutoring

.

Keywords: Meaningful Learning, Metacognitive Strategies, Autoregulation, Peer Tutoring

Índice

I. INTRODUÇÃO	1
II. CONTEXTO DE ATUAÇÃO.....	3
A. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	3
B. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	7
III. ENFOQUE DO ESTUDO	9
A. Escolha do tema	9
B. Objetivos do estudo.....	10
C. Metodologia de investigação	11
IV- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
A. PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	16
B. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	18
C. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	20
D. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E AUTORREGULAÇÃO	22
E.TUTORIAS ENTRE PARES (PEER TUTORING)	31
V- ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO	34
A. A Economia no ensino secundário.....	34
B. Enquadramento curricular da unidade lecionada.....	36
C. A unidade curricular	38
VI- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	40
A. PRÁTICA LETIVA.....	41
VII- REFLEXÃO CONCLUSIVA.....	56
VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por sexo	13
Gráfico 2 – Disciplinas preferidas.....	14
Gráfico 3 – Classificações da ficha de avaliação.....	14

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola Secundária Eça de Queirós.....	11
Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal	37

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Avaliação dos trabalhos de grupo	55
Tabela 2 – Opinião dos alunos sobre a estratégia de Tutoria entre pares.....	55

Índice de Anexos (em CD)

Anexo 1 – Planta da escola e visita virtual
Anexo 2 – Diário de campo IPP III
Anexo 3 – Diário de campo IPP IV
Anexo 4 – Questionário de caracterização
Anexo 5 – Questionário de opinião
Anexo 6 – Planificação anual
Anexo 7 – Planificação da Unidade Didática
Anexo 8 – Plano de aula 1
Anexo 9 – Plano de aula 2
Anexo 10 – Plano de aula 3
Anexo 11 – Plano de aula 4
Anexo 12 – Plano de aula 5

Anexo 13 – Plano de aula 6

Anexo 14 – PowerPoint (A atividade produtiva e a formação dos rendimentos)

Anexo 15 – Ficha de trabalho (A atividade produtiva e a formação dos rendimentos)

Anexo 16 – PowerPoint (Repartição funcional dos rendimentos)

Anexo 17 – Grelha de avaliação dos trabalhos de grupo

Anexo 18 – Filme sobre a produção

Anexo 19 – Questionário do filme

Anexo 20 – Recibo de vencimento e Demonstração de Resultados

Anexo 21 – Texto (O rendimento de três famílias)

Anexo 22 – Exercício do texto

Anexo 23 – PowerPoint (Indicadores de repartição de rendimentos)

Anexo 24 – Ficha de trabalho (Repartição pessoal dos rendimentos)

Anexo 25 – Ficha de revisões

Anexo 26 – Jogo

Anexo 27 – Ficha de avaliação

Anexo 28 – Grelha de observação de aulas

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido durante o segundo semestre do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e tem como finalidade a implementação de uma estratégia que pretende promover aprendizagens significativas a partir do desenvolvimento das competências cognitivas e afetivas dos alunos.

A prática letiva realizou-se na Escola Secundária Eça de Queirós, na turma E do 10.º ano do curso de ciências socioeconómicas e a estratégia definida enquadrou-se na unidade 6, **Rendimentos e repartição dos rendimentos**, do programa de Economia A do 10.º ano.

O trabalho insere-se numa perspetiva qualitativa da investigação educacional. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, a partir do contacto direto do investigador com a situação onde os fenómenos ocorrem naturalmente e onde são influenciados pelo seu contexto. Na abordagem qualitativa o objetivo não é julgar mas sim refletir.

A questão que orienta a delineação do trabalho prende-se com a aplicação de uma estratégia, recorrendo à metodologia ativa, que envolva os alunos no processo de ensino-aprendizagem, levando-os à construção do seu próprio conhecimento e permitindo-lhes aprendizagens mais significativas. A questão de partida surgiu na sequência do trabalho desenvolvido na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III, em que o contacto com a turma foi determinante para a estratégia a operacionalizar.

A estratégia aplicada tem como orientação as tutorias entre pares ou aprendizagem entre pares e baseia-se em abordagens metacognitivas.

A literatura mostra que a maior parte dos professores centra a sua intervenção no ensino dos conteúdos académicos, não atribuindo particular relevo ao ensino das estratégias propiciadoras daquelas aquisições.

O “saber aprender” não nasce com o indivíduo, mas depende do seu desenvolvimento cognitivo, da sua escolaridade, da sua experiência pessoal, dos

resultados que pretende atingir, das suas motivações e da valorização que dá à adoção de estratégias facilitadoras do seu estudo.

No primeiro ponto do trabalho, contexto de atuação é feita uma breve caracterização do campo de investigação, a escola, o meio envolvente e a turma onde foi realizada a PES.

O capítulo III refere o enfoque do estudo, onde se apresenta justificação do tema, a problemática a investigar, os objetivos do estudo e a metodologia seguida desenvolver-se-á e metodologia seguida.

No capítulo seguinte é feito o enquadramento teórico, onde são apresentadas algumas considerações teóricas, que fundamentam a estratégia de ensino aplicada, baseadas nas investigações de diversos autores que contribuíram para o seu desenvolvimento, focando aspetos como: processo de ensino/aprendizagem, aprendizagem significativa, estratégias de ensino/aprendizagem, estratégias metacognitivas e autorregulação e tutorias entre pares.

Por fim é realizada uma reflexão conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

II. CONTEXTO DE ATUAÇÃO

Neste capítulo é feita uma breve caracterização da Escola Secundária Eça de Queirós, onde se desenvolveu todo o trabalho evidenciado neste relatório. Para além de uma pequena descrição sobre o local onde a escola está inserida e a sua estrutura física, pretendeu-se também fazer uma caracterização sob a perspetiva da cultura organizacional.

A. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

HISTÓRIA¹

Localização da escola

A Escola Secundária Eça de Queirós, integrada no Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, situa-se no Bairro dos Olivais (Sul), construído no início da década de 60, do século passado, teve por base os princípios delineados na Carta de Atenas². Em termos sociológicos, a inclusão de diferentes classes sociais foi uma vertente dominante. Em termos projetuais e urbanísticos, definido no Decreto Lei n.º 42 454 de 18 de Agosto de 1959, trata-se um bairro paradigmático, pensado de raiz, que envolveu os arquitetos José Rafael Botelho e Carlos Duarte.



Figura 1 - Escola Secundária Eça de Queirós

¹ Fonte: Site da escola, disponível em <http://www.eseqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq>

² Carta de Atenas é um documento, fruto da reunião do Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM) que analisava a cidade e os seus problemas, expondo sucintamente os grandes princípios que deveriam respeitar o urbanismo para atingir as funções essenciais ao homem: habitar, trabalhar, circular e recrear-se. Fonte: *Carta de Atenas*. In Infopédia [[http://www.infopedia.pt/\\$carta-de-atenas;jsessionid=xF8lbX4XjsQogHKwobI8Zw__](http://www.infopedia.pt/$carta-de-atenas;jsessionid=xF8lbX4XjsQogHKwobI8Zw__)]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-06-03].

A sua história

Ao longo dos seus 33 anos de existência, o seu nome foi variando, de acordo com as diferentes determinações ministeriais. Começando por se chamar Escola Secundária dos Olivais, vulgarmente apelidada de Viveiros (por se situar junto dos viveiros municipais), passou para Escola Secundária dos Olivais nº1, por ter sido a primeira escola secundária a existir neste bairro, adquirindo, a partir de 1989, a designação atual.

Há 30 anos começou por ser uma escola de bons alunos, de nível socioeconómico médio alto onde dominava a homogeneidade. Passou a ser uma escola de risco e hoje em dia, com alunos de 35 nacionalidades diferentes, é um exemplo e um modelo de escola que tem como objetivo formar cidadãos que saibam viver juntos numa sociedade onde a multiculturalidade é uma realidade.³ O Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, é um dos quatro pilares da educação para o séc. XXI. (Delors, 1996)

Esta interculturalidade, manifesta-se a vários níveis, tanto no empenho e dinâmica do corpo docente, direção e funcionários como nos alunos que já interiorizaram esta forma de vida escolar.

A escola vai para além da prática letiva e curricular, promove várias atividades de integração dentro e fora da escola⁴. Neste sentido a escola criou vários grupos (teatro, dança, música, desporto, arte,...) que sendo constituído por elementos muito diferentes, com diversos objetivos, têm um objetivo comum, *aprender a viver juntos*. Com este objetivo para além destes grupos, existem outras iniciativas como cerimónias de início e de encerramento do ano letivo com o objetivo de promover o relacionamento entre alunos/professores e alunos/alunos, comemoram-se as épocas festivas (Natal, Páscoa, ...) promovendo a partilha de culturas onde todos participam com práticas das suas culturas (gastronomia, danças, etc.).

É importante salientar, no âmbito do conceito de **tutoria entre pares** abordado neste trabalho (capítulo V), que a escola desenvolveu um projeto de

³ Fonte: Entrevista televisiva à Diretora da escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mf8mBBWAAIA>

⁴ Fonte: Professora cooperante, Diretora da escola (fonte anterior) e reportagem RTP (disponível em <http://www.eseqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq-informacoes/multimedia/151-escola-da-vida>).

mediação⁵, que consiste na eleição de um grupo de alunos mais velhos, tendo cada um destes alunos a seu cargo uma turma para acompanhar e orientar. Quando surgem conflitos com algum dos alunos da turma é o mediador (tutor) que resolve e não um professor ou funcionário. Este projeto tem como objetivo a aprendizagem do bom relacionamento, que sendo o ensino da mesma feito por pares e não por superiores torna-se mais eficaz.

A escola refere que mais importante do que instruir é “acolher, socializar, incutir valores e educar” (Projeto Educativo 2011-2014) e só depois é que é possível instruir.

Também o relatório de avaliação externa (2007) refere que tanto os alunos como os encarregados de educação tecem largos elogios ao clima da escola, referem os aspetos motivadores, integradores e enriquecedores das atividades multiculturais e lúdicas que são desenvolvidas pela escola nos tempos livres, assim como a possibilidade que têm de encarar novas formas de viver, próprias de cada nacionalidade que coexistem na escola de forma a enriquecer a vivência de cada aluno, professor ou funcionário e também da organização escolar, contribuindo para a sua identidade.

No ano letivo 2008/2009 foi intervencionada pela Parque Escolar, apresentando, atualmente, 4 pisos e 6 edifícios, numa estrutura como se pode ver na planta da escola e numa visita virtual⁶(Anexo 1).

Origem do atual nome da escola

Quando o Ministério da Educação decidiu atribuir nomes de personalidades às escolas, foi decidido, em Conselho Pedagógico, propor o nome do escritor Eça de Queirós, dada a proximidade da escola com a atual Bedeteca, edifício que a tradição

⁵ Fonte: Entrevista televisiva à Diretora da escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mf8mBBWAAIA>

⁶ Fonte: Site da escola, Disponível em <http://www.esqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq-informacoes/multimedia/79-visita-virtual>

afirma ter sido a Toca, local escolhido por Eça, em *Os Maias*, para os encontros amorosos das personagens Maria Eduarda e Carlos da Maia⁷.

Projeto Educativo da Escola (2011-2014)⁸

A primeira prioridade e objetivo central da Escola é ser um espaço educativo facilitador da formação integral dos alunos tanto do ponto de vista da educação como da instrução. Nesta linha e tendo em atenção o historial dos alunos e as especificidades do meio, a Escola propõe-se promover, antes de mais, valores humanos, de respeito por si e pelos outros, de justiça, honestidade e verdade.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) pretende, assim, dar resposta às necessidades da comunidade educativa, procurando contribuir para a construção de uma Escola cada vez melhor. Nesta ótica, os princípios orientadores do PEE são: preservar a Identidade, investir na Qualidade e perspetivar o Futuro.

Os princípios fundamentais do PEE:

- Encontrar alternativas credíveis e de qualidade
- Combater o insucesso e abandono escolar
- Promover o desenvolvimento pessoal, social
- Promover desempenhos profissionais qualificados e combater a exclusão
- Responder a necessidades de Formação de uma população adulta de variadas proveniências e percursos, com diferentes objetivos
- Corresponder ao desejo de Formação, quando a vida ativa está organizada no mundo do trabalho.

⁷ Fonte: <http://www.esqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq>

⁸ PEE disponível em: <http://www.esqlx.net/queirosbeta/images/PEA.pdf>

B. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma, foco de investigação, é uma turma do 10º ano de Economia, do ensino regular, do curso de ciências socioeconómicas, da Escola Secundária Eça de Queirós e a sua caracterização foi feita com recurso aos dados facultados pela professora cooperante, obtidos através de um questionário (Anexo 4) que foi aplicado aos alunos e ainda através da observação/lecionação de aulas, tendo-se registado as informações pertinentes no diário de campo (Anexo 2).

É constituída por 25 alunos, 13 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, todos de nacionalidade portuguesa.

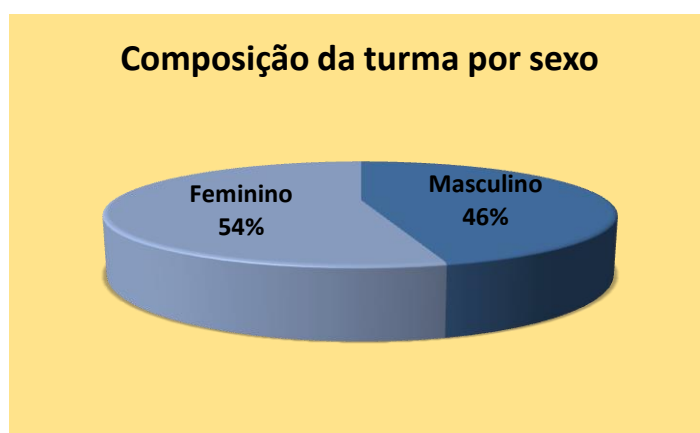


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por sexo

Relativamente ao agregado familiar e ao contexto socioeconómico, todos provêm de famílias estruturadas e de um nível social, económico e cultural médio/alto, a maioria dos pais tem formação superior e todos estão empregados, sendo que alguns ocupam cargos de chefia.

A maioria dos alunos quer prosseguir os estudos na área de gestão, razão pela qual optaram por esta vertente.

Na realização dos trabalhos que requerem pesquisa a principal fonte de informação é a internet, sendo que para a maioria dos alunos é mesmo a única.

Quanto às disciplinas preferidas da maioria dos alunos, de acordo com um questionário que lhes foi aplicado, são educação física, economia e matemática. A disciplina que menos gostam é geografia.

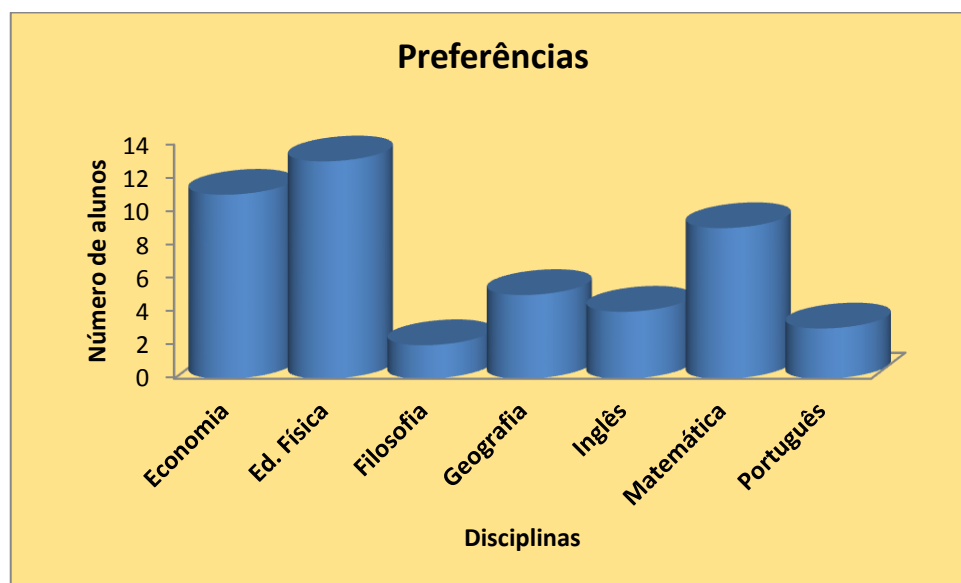


Gráfico 2 - Disciplinas preferidas

A maioria dos alunos participa de forma espontânea, destacando-se um grupo de três alunos, positivamente, que revelam bastante interesse e empenho.

Por vezes não obedecem às regras de comportamento em sala de aula, intervêm todos ao mesmo tempo, sem respeitarem as prioridades e revelando pouca tolerância. Destes alunos, quatro já tiveram uma retenção e dois repetiram por terem mudado de área.

Os alunos mostram-se mais atentos e interessados sempre que se exemplificam os conteúdos transmitidos com exemplos de realidades que lhes são familiares, ou porque as vivenciam ou porque ouvem falar na comunicação social. Têm preferência por aulas onde é promovido o debate, gostam de trabalho e de grupo e de fichas de trabalho. Não gostam de aulas expositivas, à exceção das que tem como recurso o PowerPoint, nem de fazer leituras no manual.

III. ENFOQUE DO ESTUDO

Neste capítulo apresentam-se as motivações que levaram à escolha do tema, os objetivos que se pretendem atingir e a metodologia que norteia o desenvolvimento do trabalho.

A. Escolha do tema

O tema, aprender ensinando numa turma de economia, surgiu após as observações feitas nas aulas de economia da turma E do 10º ano de economia A e no decurso da prática letiva realizada no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III.

As motivações que levaram à escolha do tema prendem-se, essencialmente, com as características dos alunos da turma. Os alunos revelaram, com frequência, um comportamento de dispersão e alheamento em relação à aula⁹. Neste sentido, pretende-se a aplicação de uma estratégia que leve a uma maior concentração e envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Também as crenças pessoais influenciaram a escolha do tema, pois a docente na sua experiência de lecionação, assim como noutros contextos, tem observado diversas situações demonstrativas de que, muitas vezes, através do ensinar a aprendizagem acontece de uma forma mais significativa e consciente.

Problemática a investigar

A problemática a investigar, que deu origem ao tema do trabalho, baseia-se na questão: *De que maneira é que, na disciplina de economia, a estratégia “aprender ensinando” contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas?*

⁹ Constatação a partir das observações de aula, registadas no diário de campo (Anexos 2 e 3).

A este respeito, Creswell (2009), refere a importância na definição da problemática a investigar e salienta a sua influência não só na definição do tema como em toda a estrutura do trabalho.

A questão de partida estabelece os objetivos, a intenção, ou a ideia principal de uma proposta ou de um estudo. Esta ideia constrói-se com base numa necessidade (o problema) e aperfeiçoa-se sob a forma de questões específicas (as questões postas pela pesquisa)¹⁰.(p.112)

A problemática a investigação ou questão de partida deve, para além de outros requisitos, apresentar o projeto de investigação e quais os seus objetivos.

B. Objetivos do estudo

Este trabalho desenvolveu-se a partir da implementação de uma estratégia e tinha como objetivo a concretização das aprendizagens significativas, isto é, levar os alunos a atribuírem sentido aos conhecimentos que vão adquirindo e também a dominarem os métodos de aquisição do saber. Para que estes objetivos sejam conseguidos pretendeu-se estimular a curiosidade dos alunos.

Bruner (1999), distingue dois tipos de motivação: motivação intrínseca e motivação extrínseca. O professor deve sempre estimular os alunos para a descoberta, desafiando-os sempre. Para ele, aprendizagem é também motivação, onde os motivos provocam o interesse para aquilo que vai ser aprendido

Segundo o autor, a aprendizagem por descoberta visa induzir no aluno uma participação ativa no processo de aprendizagem. Para que o aluno aprenda devem haver situações de desafio que o levem a resolver problemas.

Também Freire (1997, p.95), refere que “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade,..”. O professor deve estimular o exercício da curiosidade, procurando motivações que levem os alunos a transformar a curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente perseguidora do seu objeto.” (p.97)

¹⁰ Tradução feita pela autora.

Os alunos envolvem-se, ativamente, no processo de aprendizagem se tiverem motivações. O desafio de terem que ensinar, a responsabilidade pelas aprendizagens dos colegas é uma motivação para aprender.

C. Metodologia de investigação

Como foi referido anteriormente, este tipo de investigação insere-se numa perspectiva qualitativa onde dados são obtidos no contacto direto do investigador com a situação onde os fenómenos ocorrem naturalmente e onde são influenciados pelo seu contexto.

Na investigação educacional recorre-se a este tipo de metodologia, dada a importância de conhecer, descrever, explicar e interpretar a natureza dos fenómenos educativos e foi neste contexto que se optou por uma metodologia qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa pode ser incorporada na prática educativa a três níveis:

- Pode ser utilizada pelos professores para se tornarem mais eficazes;
- Pode auxiliar os professores a tornar a sua prática educativa num esforço mais consciente;
- Pode ser introduzida nos currículos escolares, no sentido dos próprios alunos começarem a efetuar estudos baseados em entrevistas e na observação participante.

Esta investigação também é considerada como investigação-ação visto o investigador participar diretamente nas ações desenvolvidas no âmbito da investigação. Na perspectiva dos autores supra referenciados “A investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”. (p. 293)

Também Cohen e Manion (1994, citados em Bell, 2004), descrevem investigação-ação como “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto.”

Reforçando ainda a relevância deste tipo de investigação na formação de professores, Moreira (2001, citado por Sanches, 2005) refere que “a investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação.”

Nesta perspectiva, também Latorre (2003) define investigação-ação como uma investigação prática realizada por professores, de forma colaborativa, a fim de melhorar a sua prática docente através de ciclos de ação e reflexão.

Esta investigação pode, ainda, ser designada como investigação sobre a prática, pois o seu propósito é estudar o desenvolvimento da prática letiva. Nesta perspectiva, Ponte (2002) refere os objetivos deste tipo de investigação,

A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção. (p. 2-3)

Embora, em muitas situações nomeadamente em investigação educacional, se possa confundir investigação-ação e investigação sobre a prática o conceito de cada uma é diferente. Nas palavras de Ponte (2002): “a investigação-acção e a investigação sobre a prática são dois conceitos muito próximos, parcialmente sobrepostos, mas não coincidentes.” (p. 7)

Todo o estudo desenvolvido neste trabalho tem como objetivo, a partir da aplicação de uma estratégia, promover uma melhoria das aprendizagens e proporcionar, aos alunos, estratégias de estudo mais eficazes. Neste sentido e no âmbito da investigação-ação,

O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos (Brown & McIntyre, 1981, citados por Bell, 2004)

Para a concretização deste trabalho foi, naturalmente, necessário proceder à recolha de informação relevante. Segundo Bell (2004, p.95), “Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer.”

O trabalho, descrito neste relatório, realizou-se na turma E, do 10.º ano de Economia A da Escola Secundária Eça de Queirós, sendo os instrumentos de recolha de dados as observações de aula, a leção de aulas, a pesquisa/análise documental e questionários aos alunos.

Observações de aula e leção de aulas

Sendo esta abordagem qualitativa “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan e Biklen, 1994)

A recolha de dados por observação directa foi feita mediante duas perspetivas: uma somente observação e outra como observação participada. Esta “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador.” (Estrela, 1994)

A primeira refere-se às observações realizadas aquando da leção das aulas da professora cooperante, a observação participada diz respeito à observação/leção da autora.

Como refere Tuckman (2000), a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

Assim, todas as aulas observadas e lecionadas bem como outros acontecimentos relevantes, no âmbito das unidades curriculares IPP III e IPPI V, foram registados nas notas de campo¹¹. (Anexos 3 e 4)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo devem conter descrições e reflexões sobre a observação que foi feita.

¹¹ As notas de campo devem conter o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa. (Bogdan e Biklen, 1994, p.150)

Pesquisa/análise documental

Segundo Tuckman (2000, p.522), os documentos que os participantes e os observadores preparam assumem normalmente a forma de actas de encontros ou relatórios. Neste estudo, os documentos seleccionados foram o PEE (2011/2014), o relatório de avaliação externa¹² (2007), os questionários e uma ficha de avaliação.

Questionários

Foram aplicados dois questionários, o primeiro (Anexo 2), no 3.º trimestre no âmbito da unidade curricular de IPP III, para caracterização da turma e o segundo (Anexo 5) teve como finalidade avaliar a aceitação dos alunos à estratégia implementada neste estudo.

Segundo as indicações de Bell (2004), os questionários foram elaborados adequando o tipo de questões ao que se precisava exatamente de saber.

Tratamento dos dados

Wolcott (1994) citado por Afonso (2005) refere três fases na orientação e exploração dos dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados mais relevantes registados pelo investigador. A análise é a fase de seleção e organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais. A interpretação diz respeito ao tratamento da informação no sentido de construir um significado.

Tendo por base as três etapas indicadas por Wolcott, e adequando-os ao presente estudo de investigação, pode dizer-se que a descrição corresponde aos registos efetuados nas notas de campo (diário de campo), a análise foi processo de organização de dados, onde se salientaram os aspetos essenciais e a interpretação diz

¹² Relatório de avaliação externa (2007) disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/AE%20ES3%C2%BACEB%20E%C3%A7aQueir%C3%B3s%20R.pdf>

respeito ao processo de obtenção de significados e conclusões a partir da análise efetuada na etapa anterior.

Há que ter cuidado relativamente à relevância e fiabilidade dos dados para se fazer uma investigação credível e realista, como refere Afonso (2005):

“A avaliação da qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no contexto do design da investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade.”(p. 112)

Na análise dos dados o investigador teve o cuidado de ler, atentamente, várias vezes todos os documentos obtidos, nomeadamente as notas de campo e os questionários, para ter assim uma visão completa e substancial sobre o assunto.

No início do estudo, começou-se por analisar o conteúdo dos questionários de caracterização dos alunos, com o objetivo de conhecer e caracterizar a turma ao nível da sua personalidade, hábitos, ambições, perspetivas, conceção dos alunos sobre Economia, etc. Depois, foi elaborada uma síntese dos diários de campo, transcritos e analisados os resultados dos questionários.

Por fim, observou-se toda a informação tratada, elaboraram-se quadros síntese da informação, estabelecendo assim, conclusões fundamentadas descritas neste relatório que pretendem ser compreensíveis e esclarecedoras para os leitores. Neste sentido Quivy (2008) afirma que:

“A conclusão de um trabalho é uma das partes que os leitores costumam ler em primeiro lugar. Graças a essa leitura de algumas páginas de conclusão, o leitor poderá, com efeito, ficar com uma ideia do interesse que a investigação tem para si, sem ter de ler o conjunto do relatório.” (p.237)

A análise dos dados esteve sempre relacionada com a problemática a investigar ou questão de partida.

IV- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, para além de se tecerem algumas considerações sobre o processo de ensino/aprendizagem e respetivas implicações, serão abordadas as conceções teóricas e respetivos autores que suportaram o desenvolvimento do trabalho, aprendizagem significativa, estratégias de ensino/aprendizagem, estratégias metacognitivas, metacognição e tutorias entre pares (peer tutoring).

A. PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Na atual sociedade de grande complexidade, diversidade e em permanente transformação, onde o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação leva a um “bombardeamento” incessante de informação sobre o indivíduo, constata-se “a incapacidade do homem consumir toda a informação, sendo por conseguinte indispensável desenvolver o indivíduo como um ser estratégico, gestor da multiplicidade de dados com que tem de Lidar.” (Veiga Simão, 2002, p.13)

Ainda Veiga Simão (2002) refere que muitos alunos possuem um vasto leque de informações interessantes, no entanto dispersa, ou seja, estes alunos não sabem utilizar os conhecimentos. Neste sentido, a autora salienta que:

O défice fundamental encontra-se na organização racional e útil dessa informação em formas de pensar consistentes que lhe permitam criar esquemas activos para interpretar a realidade e intervir nela. É essa uma das funções prioritárias da escola, ajudar as novas gerações a pensar, o que lhes permitirá indagar a realidade, posicionar-se perante ela, entendê-la e experimentar as suas alternativas, avaliando-as e reflectindo sobre elas. (p. 14)

Segundo Bruner (1999), a aprendizagem é um processo ativo, no qual os alunos constroem novas ideias, ou conceitos, baseados nos seus conhecimentos passados e atuais. O aluno seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões, contando, para isto, com uma estrutura cognitiva. A estrutura cognitiva (esquemas, modelos mentais) fornece significado e organização para as experiências e permite ao indivíduo “ir além da informação dada”.

Também Roldão (2009) salienta a importância do envolvimento ativo do aluno nas suas aprendizagens, afirmando que:

Ensinar consiste em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. (p. 14)

Numa sociedade global, multicultural e bastante competitiva, a educação não se deve limitar a formar alunos para dominar determinados conteúdos, mas sim que saibam pensar, refletir, questionar e propor soluções. Nesta perspetiva Freire (1997, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

A escola deve favorecer a formação de seres críticos e participativos, conscientes do seu papel interventivo. O conhecimento é algo que não se transmite, não se transfere, não se reproduz, mas que se constrói.

Aprender significa participar na aprendizagem, apropriando-se do conhecimento. O indivíduo deve ser incentivado, deve ter uma educação ativa, onde existam oportunidades para a ação e criação “*aprendendo a aprender*”.

Esta abordagem é fundamentada na investigação atual à luz do construtivismo e do cognitivismo, tendo por base uma abordagem do ensino por competências.

Nas palavras de Roldão (2003), o conceito de competência centra-se na capacidade de usar adequadamente os conhecimentos, para aplicar, analisar, interpretar, pensar e agir em diferentes domínios do saber e, consequentemente, na vida social, pessoal e profissional.

Também Perrenoud (1997, p.7) explica que competência é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”

Aprender já não é equiparado a adquirir conhecimentos, mas sim a adquirir utensílios necessários para aprender a aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

B. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem não deve ser entendida com a memorização de conteúdos que foram interiorizados de forma arbitrária, que são a resposta a estímulos de uma instrução programada. A aprendizagem deve basear-se na compreensão e reflexão, na construção do conhecimento, atribuindo-lhe significado ao interiorizar novos conteúdos relacionando-os com conhecimentos previamente adquiridos. Quando tal acontece surge a aprendizagem significativa que “é o fundamento para a integração construtiva do pensamento, do sentimento e de ação no processo de criar e de usar o conhecimento.” (Mintzes; Wandersee; Novak, 2000, p.18)

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aluno.

Uma relação não arbitrária e substantiva, significa que as ideias são relacionadas a alguns aspetos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição.

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, como conhecimento já presente na estrutura cognitiva do aluno. Para que tal aconteça é necessário que haja, por parte do aluno, a intenção (voluntária e consciente) de estabelecer esta relação e também que o material de ensino seja potencialmente significativo.

Os conhecimentos prévios dos alunos devem servir de ponte para a construção de novos conhecimentos a partir da nova informação apresentada.

Ausubel e colaboradores (1980), referem a influência de algumas variáveis no processo de aprendizagem e classificam as mesmas dividindo-as em variáveis

intrínsecas e variáveis da situação de aprendizagem. Sendo que as primeiras se referem à estrutura cognitiva do aluno; ao seu desenvolvimento intelectual correspondente em cada estágio; inteligência e aptidões específicas para determinados conteúdos; disponibilidade e motivações do aluno em aprender e fatores subjetivos como a própria personalidade do indivíduo.

Como variáveis da situação de aprendizagem são apontados fatores como: a frequência do aluno nas aulas; nível de dificuldade e recursos didáticos utilizados; o clima da sala de aula e, por fim, salienta as características próprio professor (capacidades cognitivas, competência pedagógica, personalidade e modo de agir em sala de aula).

O significado existe quando se estabelecem relações, isto é, não se consegue atribuir um significado a uma “coisa” ou a um facto isoladamente. Se se pensar em determinado objeto, uma lâmpada por exemplo, por si só não tem qualquer significado mas relacionando-o à sua utilidade (iluminar) percebe-se o seu sentido. Também “ a aprendizagem escolar não se dá num vácuo social, mas somente em relação a outros indivíduos que geram reações emocionais pessoais, ou serve como representações impessoais da cultura.” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p.26). Também Arends (2003, p.12) sustenta esta ideia afirmando “que a aprendizagem é uma atividade cultural e social, que o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interação com os outros.”

No processo de ensino-aprendizagem, entre outros fatores como a escola e a figura fundamental do professor, os autores apontam o aluno como agente ativo e sublinham a sua responsabilidade:

O aluno que deve também buscar uma participação completa através de um aprendizado ativo e crítico, tentando compreender e reter o que é ensinado, integrando novas informações a informações obtidas em experiências anteriores e experiências idiossincráticas, traduzindo novas proposições para uma linguagem própria, dedicando um esforço necessário para dominar dificuldades inerentes a novos aprendizados, formulando questões pertinentes e envolvendo-se conscientemente na solução de problemas que lhe são dados para resolver. (p.30)

Há dois ingredientes fundamentais para se conseguir uma aprendizagem significativa, a motivação dos alunos e a aplicação, por parte dos professores, de estratégias que estimulem a curiosidade e envolvam ativamente os alunos no processo de aprendizagem.

Aprender já não é equiparado a adquirir conhecimentos, mas sim a adquirir utensílios necessários para aprender a aprender e continuar a aprender ao longo da vida. “Mas, este aprender a aprender requer não só conhecimentos, técnicas, estratégias mas também motivos, desejos que impulsionem essa necessidade de aprender.” (Veiga Simão, 2002, p.13)

Aprender implica que os alunos se tornem conscientes da sua aprendizagem. Mas esta tomada de consciência não é um processo simples. “Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional do ensino – o professor.” (Roldão, 2009, p.47)

Para Roldão (2009), o professor deve gerar formas de *fazer aprender* os seus alunos, onde se pressupõe que estes assumam a consciência de que a aprendizagem só ocorre e só é significativa se cada um se apropriar dela ativamente. Por isso mesmo são precisos os professores. Se a aprendizagem fosse, automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário.

Cabe ao professor, não só transmitir os conteúdos curriculares (os quais deve dominar), mas também articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido. O desafio está portanto na utilização de estratégias de aprendizagem que proporcionem ao aluno atividades que exijam não apenas o seu investimento intelectual, mas também emocional, sensitivo, intuitivo, estético, etc, tentando não simplesmente desenvolver habilidades, mas o indivíduo na sua totalidade.

C. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Estratégia, de um modo geral, consiste na arte, habilidade e discernimento para optar pela da melhor alternativa para atingir um objetivo, ou resolver um problema.

No que respeita ao ensino, estratégia abrange um conjunto de conceitos e recursos que os profissionais utilizam na sua prática profissional tais como métodos, técnicas e procedimentos de modo a facilitarem a aprendizagem.

Como afirmou Roldão (2009, p.57),

A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.

Ao professor cabe a tarefa de procurar adequar as estratégias para que se verifiquem aprendizagens significativas, por parte dos alunos.

A procura da estratégia adequada envolve uma análise pormenorizada a diversos fatores que contribuem para que a escolha da estratégia leve ao objetivo pretendido (ensino eficaz). Há uma multiplicidade de fatores a ter em conta e que se podem conjugar na definição da estratégia:

- ✓ Os conteúdos curriculares;
- ✓ Os alunos a que se destina;
- ✓ O contexto;
- ✓ Os recursos;
- ✓ Os meios;
- ✓ As ações e tarefas a desenvolver;
- ✓ (...)

Para além da preocupação em seleccionar e procurar adequar as estratégias de forma a alcançar aprendizagens significativas, o professor deve ainda ensinar os seus alunos a procurarem a utilização de estratégias que facilitem o seu processo de aprendizagem. Esta afirmação é corroborada por Veiga Simão (2002, p.36), ao afirmar que “as estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar.”

Para os professores mais experientes, a escolha da estratégia é uma tarefa mais fácil pois estes professores já têm um grande reportório das mesmas, apesar da constante evolução que se verifica na sociedade e consequentemente no ensino. A estratégia que “ontem” resultou, “hoje” já não produz os mesmos resultados.

D. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E AUTORREGULAÇÃO

É frequente nas nossas escolas, quando os professores indicam causas para os alunos não conseguirem resultados positivos, ouvir-se “Eles não sabem estudar!”. No entanto, a maior parte dos professores não se esforça em propiciar aos alunos um ambiente favorável nem em adequar estratégias para os tornar mais eficazes nessa tarefa.

A literatura refere que mais do que ensinar a estudar é importante e indispensável proporcionar aos alunos estratégias mais gerais, ou seja, ensiná-los a pensar.

Pretende-se que os alunos utilizem e adequem conscientemente as estratégias no seu processo de aprendizagem, para tal é necessário que aprendam a refletir sobre o sucesso da sua aplicação e avaliem a eficácia da sua utilização, ou seja, sejam reguladores das suas aprendizagens.

Neste sentido, “ensinar estratégias implica ensinar o aluno a decidir conscientemente os actos a realizar, ensiná-lo a modificar conscientemente a sua atuação, ao orientar-se para o objetivo pretendido, e ensiná-lo a avaliar conscientemente o processo de aprendizagem ou de resolução seguido.” (Monereo et al, 2007, p.10)

Pretende-se que os alunos não só desenvolvam um conjunto de habilidades cognitivas que lhes permita melhorar os seus processos de raciocínio, mas também que se consciencializem dos seus próprios processos e estratégias mentais, metacognição, para que possam controlá-los e modificá-los no sentido de melhorarem a sua eficiência e qualidade nas aprendizagens.

Proporcionando aos alunos a aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas aumentam as probabilidades para que estudar seja uma tarefa mais aliciante e motivadora, uma vez que melhorando a compreensão sobre o que se estuda, avaliando o que se sabe, tendo consciência dos processos que se utilizam e do modo de os poder melhorar, os resultados serão, tendencialmente, mais satisfatórios.

Metacognição, em poucas palavras, refere-se ao conhecimento do conhecimento, isto é, ao conhecimento que o indivíduo tem do seu próprio conhecimento, à sua habilidade para pensar sobre o pensamento. (Salema, 1977)

Metacognição vai além da aquisição casual de conhecimentos, ou seja, pressupõe uma atitude propositada e consciente no processo cognitivo, na qual o aluno orienta, planeia, regula e domina os seus conhecimentos. A designação de Metacognição surgiu na década de 70 com o psicólogo americano John Flavell “para definir o conhecimento sobre os próprios processos e produtos cognitivos.” (Veiga Simão, 2002, p.13)

No modelo que propõe sobre metacognição Flavell (1976 citado por Salema, 1997) identifica dois domínios distintos: o **conhecimento metacognitivo** e a **experiência metacognitiva**.

O conhecimento metacognitivo refere-se aos conhecimentos que as pessoas têm sobre os seus próprios processos cognitivos e podem ser de natureza muito diversa, segundo os aspetos da cognição a que se referem.

O autor distingue três categorias de conhecimentos:

- Conhecimentos sobre as **variáveis pessoais** – referem-se a todos aqueles conhecimentos, tanto de natureza intraindividual como interindividual ou universal, que versam sobre as características cognitivas das pessoas.

O conhecimento intraindividual remete para o conhecimento que o sujeito tem de si próprio, conhecimento das suas próprias competências, possibilidades e limitações enquanto ser cognitivo, como, por exemplo, saber que aprende melhor fazendo esquemas do que repetindo a informação. O conhecimento interindividual refere-se ao conhecimento das diferenças entre o próprio e os outros, por exemplo, saber que algumas pessoas podem aprender melhor através da leitura com anotações, do que, somente, através da leitura. A variável universal diz respeito ao conhecimento que é comum numa determinada cultura, ou seja, conhecimento de determinados pontos de vista gerais, como, por exemplo, saber que as pessoas compreendem as coisas de forma diferente, ou que a memória tem uma capacidade limitada.

- Conhecimentos sobre as **variáveis da tarefa** – incidem sobre a natureza e a exigência da tarefa.

Relativamente ao conhecimento das tarefas, pode dizer-se que corresponde ao conhecimento que o sujeito tem sobre a natureza e critérios da atividade. Saber se a informação é ou não familiar, se está ou não bem organizada, se é ou não difícil. Neste sentido, o sujeito dará as suas respostas, esforçar-se-á, mais ou menos, consoante o conhecimento que possuir sobre as características e exigências da tarefa para atingir o objetivo e obter sucesso.

- Conhecimentos sobre as **variáveis da estratégia** – englobam informações sobre o modo ou modos utilizados para alcançar os objetivos, assim como o modo de controlar a eficácia ou a pertinência da estratégia.

O conhecimento das estratégias refere-se ao conhecimento do modo mais eficiente para atingir os objetivos. De facto, não basta ter e utilizar as estratégias. É importante ter conhecimento da sua natureza e utilidade, isto é, ter conhecimento da sua especificidade e eficácia. Em suma, saber adequar as estratégias em função das tarefas, dos seus objetivos e verificar os resultados.

Salema (1997) discrimina três tipos de conhecimento metacognitivo: declarativo (a tomada de consciência de saber algo), processual (o conhecimento do modo de realizar uma tarefa), e contextual (o conhecimento do quando e como usar uma estratégia).

A **experiência metacognitiva** refere-se às experiências conscientes, cognitivas ou afetivas, relacionadas com as tarefas cognitivas; por exemplo, ter a sensação que a estratégia que se está a utilizar não é a mais adequada para resolver a tarefa.

As experiências metacognitivas são muito importantes pois é através destas experiências que os indivíduos avaliam as suas dificuldades, o que lhes permite desenvolver meios de as superar.

Para Ribeiro (2003), o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas estão interligados, na medida que o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. Estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento.

Até aqui foi abordada uma das dimensões da metacognição, o conhecimento dos próprios processos e dos produtos desses processos. Mas a regulação dos processos cognitivos é outra dimensão da metacognição.

Brown (1987 citado em Ribeiro 2003) identifica três processos essenciais, cuja função é a de regular os processos cognitivos:

Planificação – surge antes da resolução de uma tarefa e consiste em antecipar as atividades, prevendo os possíveis resultados ou enumerando possíveis estratégias.

Monitorização – consiste no controlo que é efetuado durante a realização da tarefa e que pode manifestar-se em atividades de verificação, retificação e revisão da estratégia utilizada.

Avaliação – é efetuada após o término da tarefa e consiste em avaliar os resultados da estratégia utilizada, em termos da sua eficácia.

Ambas as dimensões da metacognição são complementares no processo de desenvolvimento do indivíduo: “o primeiro refere-se ao aspecto declarativo do conhecimento (saber que...) e o segundo refere-se ao aspecto processual do conhecimento (saber como...).” (Veiga Simão, 2002, p.13)

As aptidões metacognitivas são adquiridas através da aprendizagem mediada, onde o papel do professor, como mediador e pessoa mais capaz, é fundamental. Assim, a aquisição e o desenvolvimento metacognitivo dependerão, inevitavelmente, da qualidade da mediação.

Salema (1997), salienta algumas atitudes que o professor deve ter para desenvolver a metacognição nos alunos:

- Explicitar, antes das atividades de aprendizagem, estratégias e regras para a realização de tarefas;
- Estimular os alunos a partilharem os seus progressos, processos, percepções sobre os próprios comportamentos cognitivos durante a execução das tarefas;
- Incitar os alunos a explicitarem e a avaliarem os processos depois da realização das tarefas;
- Suscitar nos alunos experiências de processos cognitivos relativos a várias disciplinas do currículo e à vida quotidiana, e estimular a avaliação da sua adequação e eficácia;
- Utilizar materiais e questões que estimulem a reflexão;
- Encorajar os alunos a explorarem as consequências das suas escolhas e decisões.

É fundamental que os professores adotem o ensino explícito dos processos metacognitivos, ajudando os alunos a desenvolver estratégias transversais de estudo para, assim, serem melhor sucedidos na sua tarefa, a aprendizagem. Neste sentido Carita et al. (1998) afirmam:

“Não se nasce estudante. Ser estudante é um ofício que se constrói, que se aprende. Por conseguinte é possível e necessário que a escola ajude explicitamente os estudantes na construção deste papel.” (p. 121)

O ensino dos processos metacognitivos incide diretamente sobre as estratégias metacognitivas, isto é, visa levar o aluno a perceber a finalidade da estratégia, a razão de ser das várias estratégias e quando devem ser utilizadas. Portanto, “ o principal objectivo do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados.” Arends (2008, p.17)

Partindo de uma tarefa concreta e de preferência que seja já conhecida dos alunos, por exemplo pedir-lhes que estudem um pequeno texto, o professor inicia uma discussão com os alunos, para os levar a perceber como fizeram para estudar esse texto. Após a recolha das estratégias usadas pelos alunos, leva-os a consciencializarem-se da eficácia ou não eficácia de determinada estratégia.

Esta discussão metacognitiva pode não ser suficiente para levar o aluno a utilizar determinada estratégia. Então, o professor pode aproveitar a situação de insucesso na realização de uma tarefa para exemplificar uma estratégia que se revele adequada à superação da dificuldade, explicitando o seu próprio raciocínio.

As dificuldades das crianças com insucesso escolar estão acompanhadas de problemas pessoais e motivacionais. Há uma tendência do indivíduo para atribuir as causas do insucesso à sua incapacidade geral, por isso, é de extrema importância que os professores levem os alunos a tomarem consciência de que o seu insucesso se deve à não utilização de estratégias eficazes.

Tendo a escola grande responsabilidade na instrução para o desenvolvimento das competências dos alunos, não se deve limitar a ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, deve, sim, ser encarada

“como um contexto que estimule os seus alunos a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu património pessoal de metaconhecimentos, ou seja, de conhecimentos sobre o modo como se adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes.” (Cosme & Trindade, 2001, p. 13, citados por Ribeiro, 2003)

Considerada elemento chave no processo de aprender a aprender, na aprendizagem autorregulada, a metacognição é o fator responsável e garante da qualidade e eficácia da aprendizagem, da sua transferência e generalização.

Só através da consciencialização do indivíduo acerca do que sabe, de como agir para aprender a saber, do domínio dos seus conhecimentos e capacidades, é possível tomar decisões e orientar o seu percurso cognitivo. Como salienta Veiga Simão (2003), os estudos metacognitivos realçam a metacognição como conhecimento do sistema e dos processos cognitivos e a sua função autorreguladora nos mesmos processos.

Os indivíduos que desenvolvem competências metacognitivas desenvolvem também a autorregulação e consequentemente a autonomia nas aprendizagens.

Na área da metacognição destacam-se as contribuições de Vygotsky e Piaget, os quais, fundamentam muitas das investigações realizadas nesta área e permitem

compreender muitos dos temas e questões associadas à metacognição, como por exemplo, o papel da tomada de consciência e dos processos autorreguladores na aprendizagem.

A perspectiva de Vygotsky

Vygotsky foi um metacognitivista pioneiro que incidiu sobre o controlo consciente da aprendizagem da criança.

No modelo de Vygotsky (1977) existem dois processos essenciais: o processo de interiorização ou internalização, e os processos de aprendizagem enquadrados pela zona de desenvolvimento proximal.

O professor, como mediador e pessoa mais capaz, deve apresentar, dentro de certos limites, desafios e informações cuja utilidade o aluno possa começar a perceber.

A eficácia do ensino depende da capacidade do professor ter em conta o nível de desenvolvimento atual do aluno e interagir com ela de modo a levá-la para a sua zona de desenvolvimento proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) centra-se na ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, a capacidade de resolver os problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento proximal, por outras palavras, a capacidade de resolução dos problemas com a ajuda de pessoas mais experientes.

É ultrapassando a ZDP que se dá a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento cognitivo, como se apresenta na figura abaixo:

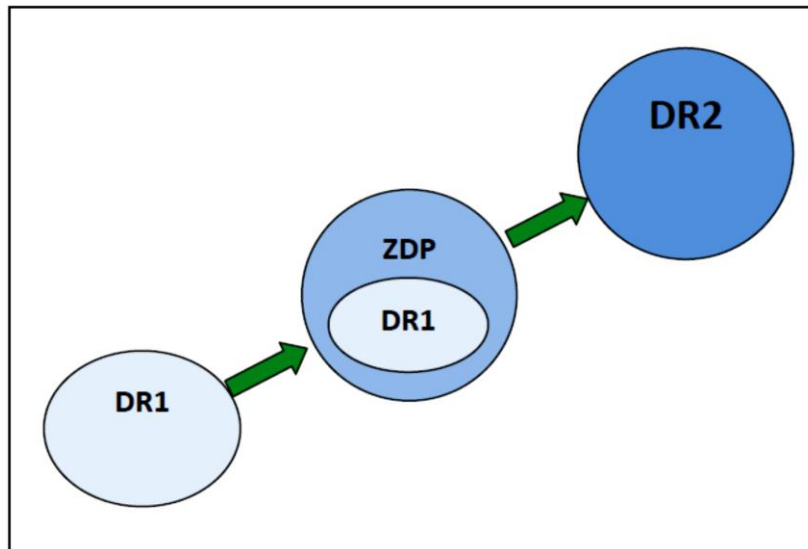


Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal

Vygotsky caracteriza a aprendizagem como um processo que lida com três tipos de conceitos:

- Conceitos espontâneos, adquiridos em contextos culturais quotidianos;
- Conceitos não espontâneos, adquiridos por meio de uma aprendizagem formal;
- Conceitos científicos, conceitos esquemáticos e integrados num sistema hierárquico de relação de generalidade e inter-relação.

Os conceitos científicos são construídos pela explicitação das suas relações com outros conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno.

A perspectiva de Piaget

Para Piaget (1977), a aprendizagem é construída, o desenvolvimento do conhecimento acontece a partir da estruturação dos acontecimentos resultantes das interações entre o sujeito e o meio. A aprendizagem é um processo de adaptação entre o indivíduo e o meio. Essa adaptação dá-se pelo processo de interação entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o ambiente, provocada pelo surgimento de um desequilíbrio entre os dois. Na busca do equilíbrio há dois outros processos envolvidos: acomodação e assimilação. A acomodação implica uma reformulação da estrutura do organismo, processo através do qual as estruturas existentes sofrem alterações para responder às modificações do meio e é por isso mais difícil. A assimilação é a integração da informação à própria estrutura interna, processo em que o organismo incorpora o meio nas suas estruturas existentes sem necessidade de modificação destas. Enquanto a acomodação tem um sentido de fora para dentro, onde o ambiente provoca a mudança interna, a assimilação tem um sentido contrário, é o indivíduo que modifica a sua apreensão do ambiente para assimilá-lo à sua estrutura interna.

A progressão cognitiva dos alunos depende da emergência de desequilíbrios e contradições que obriguem o sujeito a tentar resolvê-los e a superá-los, criando assim uma dinâmica que permite potenciar as transformações das suas estruturas cognitivas.

O conhecimento é um processo dinâmico, existindo uma interação permanente entre o sujeito e o objeto. Este processo de interação constante decorre em etapas sequenciais que o autor designa por estádios de desenvolvimento.

Segundo Piaget (1977), conhecer é agir e transformar os objetos. O conhecimento não se reduz apenas ao registo feito pelo sujeito dos dados já organizados no mundo exterior. O sujeito apreende e interpreta o mundo, através das suas estruturas cognitivas. No entanto, estas estruturas não são inatas. Essas estruturas são resultado da atividade do sujeito no contacto com o meio. Segundo este autor, o processo de conhecimento é o processo de construção de estruturas.

Na perspetiva do autor, ensinar é provocar a aprendizagem e aprender é compreender, se não há compreensão não há aprendizagem, pode, eventualmente, haver memorização.

TUTORIAS ENTRE PARES (PEER TUTORING)

Pode definir-se tutoria, de uma forma simples e resumida, como sendo um processo interativo pelo qual determinadas pessoas ajudam, apoiam e orientam outras pessoas na sua aprendizagem. (Topping, 2000)

Os tutores não têm que ser necessariamente professores, pais ou pessoas mais velhas. Tutor pode ser qualquer pessoa, em qualquer idade, com vontade de ajudar outro e que se empenhe nessa função (ajudar o outro a aprender).

Segundo Topping (2000), prática da Tutoria entre pares pode, além de outros benefícios, desenvolver capacidades sociais e contactos mais abrangentes, capacidades de comunicação (ouvir, explicar, questionar, resumir), bem como uma maior autoestima.

Na Tutoria entre Pares¹³, para além de muitas outras vantagens tanto para o tutor como para o tutorado, é especialmente importante realçar o especto da sintonia, entre o tutor e o tutorado, no que se refere à comunicação e contextualização da nova informação e também a diminuição de constrangimentos proporcionando um ambiente de aprendizagem mais descontraído.

A Tutoria entre Pares fundamenta-se na teoria sociocultural de Vygotsky, reforçando o conceito de interação social como mecanismo para o desenvolvimento. As situações que desencadeiam situações de aprendizagem fazem-se com pessoas que desempenham o papel de mediador entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Assim, o mediador é, necessariamente, uma pessoa mais capaz numa determinada atividade. Isto possibilita que crianças mais avançadas possam ser mediadores dos seus companheiros. (Duran e Vidal, 2004).

¹³ Também designada por Tutoria entre Iguais ou Aprendizagem entre Iguais.

Os autores referem que a tutoria entre iguais apresenta vantagens tanto para o tutor como para o tutorado. Para o tutor aumenta o sentido de responsabilidade e de autoestima. O tutor ao sentir-se responsável pela aprendizagem do seu companheiro, pois o sucesso da mesma depende da sua ajuda, envolve-se afetivamente no desempenho do seu papel. Aumenta a sua motivação para o controlo da tarefa, melhora a organização e domínio dos conhecimentos de modo a poder ensiná-los. O sucesso do tutor depende do sucesso do tutorado.

Os alunos (tutores) ao atuarem como mediadores, ou seja, ao "mediarem" entre a atividade mental de um colega e novas informações sobre a aprendizagem dele podem atuar como professores de seus pares. Por sua vez, o processo de ajuda que um aluno oferece a um colega gera oportunidades de aprendizagem para ele próprio porque ensinar é a melhor maneira de aprender. Como refere Duran (2006), ambos os alunos aprendem pois,

O tutorado pela ajuda permanente e ajustada que recebe do seu colega tutor e este pela atividade de preparação e compromisso de auxílio pedagógico ao seu tutorado, que lhe permitirá um nível mais profundo do domínio do conteúdo. (para. 12)

O processo de aprendizagem por tutorias entre iguais promove o desenvolvimento de competências dos tutores, principalmente competências cognitivas mas também competências linguísticas, de comunicação, de expressão, de autoconfiança, de autorregulação,...

Pelo facto de ajudar os outros a apropriarem-se das competências necessárias à resolução dos problemas, o tutor consolida as suas próprias aprendizagens e pode encontrar um sentido para a aplicação dos seus conhecimentos.

No contexto de uma aprendizagem ativa, cognitiva, construtiva, significativa, mediada e autorregulada, a tutoria assume particular importância por ser uma proposta que valoriza o desenvolvimento da autonomia, estimula a troca e a parceria no processo de aprender. (Frison, 2012)

O trabalho com a tutoria facilita "o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social" (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008, p. 77)

V- ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO

A. A Economia no ensino secundário

A economia é um dos motores do desenvolvimento das sociedades e é na economia que se refletem todos os fenómenos sociais. A área económica tem uma elevada relevância, pois está presente a todo o instante na sociedade e na comunicação social. “ É importante ter presente que a Economia está ligada ao essencial da vida de cada um.” (Neves, 1998, p.1)

A economia, como ciência social, aborda questões familiares ao quotidiano de cada um, o que, por vezes, dificulta a dissociação entre senso comum e conhecimento científico pois todos têm a pretensão de saber sobre Economia. Neste sentido, Cabrita e Oliveira (1992, p.54) salientam: “Uma vez que as matérias que leccionamos são do conhecimento de todos, a nossa responsabilidade é imensa no fomento de atitudes científicas e de recusa do senso comum.”

De acordo com o Programa de Economia (2001/2002) do Ministério da Educação, a iniciação ao estudo da Economia é hoje indispensável à formação geral do cidadão português e da União Europeia, qualquer que seja o percurso académico que este venha a seguir. Segundo o mesmo, a iniciação ao estudo da Economia permite:

- A aquisição de instrumentos fundamentais para o entendimento da dimensão económica da realidade social.
- A decodificação e a sistematização da terminologia económica, hoje de uso corrente, sobretudo nos meios de comunicação social.
- O desenvolvimento da capacidade de intervenção construtiva num mundo em mudança acelerada e cada vez mais global, mas onde as decisões a tomar são, quase sempre, nacionais e, muitas vezes, de natureza ou com implicações económicas.

A economia, no ensino secundário, tem como objetivo preparar os alunos para a prossecução dos estudos e para a sua inserção no mercado de trabalho, dotá-

los de competências que lhes permitam resolver os problemas que se lhes irão deparar no desenvolvimento da sua atividade profissional. Estes problemas são de natureza diversa, com a constante evolução e mudanças que assistimos na economia, a resolução das situações requerem criatividade, perspicácia, consciência e rapidez. Como tal, o papel do professor é preponderante, cabe ao professor ensinar as matérias escolares e organização de métodos, estimular o raciocínio e a reflexão, e, assim, munir os seus alunos das ferramentas essenciais para serem profissionais eficazes. Neste sentido e segundo a LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto):

ARTIGO 9º - OBJECTIVOS

O Ensino Secundário tem por objectivos:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizados para os da comunidade internacional;
- e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, **de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.**

Para Roldão (2009), cabe ao professor o papel de contribuir para que os alunos criem alicerces para um pensamento global, crítico e flexível e, sobretudo, capaz de

questionar e de inovar, logo, deverá estar aberto à imprevisibilidade e às constantes mutações económicas, sociais e culturais.

B. Enquadramento curricular da unidade lecionada

Como peça fundamental do processo de ensino aprendizagem, o currículo merece uma atenção especial por parte de todos os intervenientes no processo de ensino. Deve ser encarado como um processo em que toda a comunidade escolar deve participar de forma a melhorar a sua utilização com o objetivo de satisfazer as necessidades educativas.

Pacheco (2001), define currículo como uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

O currículo não pode ser um elemento limitativo, um documento que apenas elenque os conteúdos das disciplinas a lecionar e imponha uma série de procedimentos, mas sim uma orientação que a comunidade escolar possa utilizar, de forma flexível de modo a que seja atingido o objetivo primordial, uma aprendizagem eficaz e significativa. No entanto, nem sempre se consegue adequar o currículo de forma desejável, pois há várias condicionantes que influenciam a sua adaptação e operacionalização. Como afirma Pacheco (2001, p. 53), “o currículo depende também dos condicionalismos económicos existentes numa dada sociedade: os recursos educativos; a valorização da carreira dos professores; as expectativas profissionais dos alunos; as opções curriculares dos alunos; a pressão dos grupos económicos na escola das áreas de conhecimento, etc.”

Segundo Gaspar e Roldão (2007), o currículo pode ser visto como plano e como projeto. Sendo que de acordo com a primeira perspetiva o currículo é entendido como uma lista estruturada e sequencial de conteúdos a ser transmitida, enquanto o currículo como projeto apoia a sua construção não só em conteúdos mas também tem a preocupação de adaptar os conteúdos, os métodos e outros recursos e técnicas ao contexto.

O currículo existe em função de um determinado sistema educativo e, por isso, apresenta uma dimensão prática, materializando-se num projeto educativo, como um projeto dinâmico e interativo.

Definição de currículo segundo o n.º 2 do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho:

Artigo 2.º

Currículo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, e vem conformidade com o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo para estes níveis de ensino, entende -se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.

2 — O currículo concretiza -se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes dos anexos I a VII do presente diploma, do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos.

3 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Nas palavras de Roldão (2009, p.32), “ o currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez, o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um **currículo contextualizado** e admite ainda a construção de projectos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente.”

C. A unidade curricular

A unidade curricular lecionada, unidade **6 - Rendimentos e Repartição dos Rendimentos**, integra o programa de Economia A, do curso de ciências socioeconómicas do ensino secundário.

Sendo o primeiro ano, no percurso escolar dos alunos, que a disciplina de Economia é lecionada, “ O Programa de Economia de 10º ano tem por objectivo principal iniciar os alunos num novo domínio científico – o da Ciência Económica. Assim, com este primeiro ano da disciplina, visa-se a aquisição de conceitos fundamentais, sempre partindo das (e em articulação com as) realidades portuguesas e europeia, mais próximas dos alunos.” (Programa de Economia, 2001, do MEC)

De acordo com o Programa de Economia, 2001, do MEC, no desenvolvimento desta unidade pretendem-se analisar os mecanismos de formação e de repartição dos rendimentos, os objetivos e os meios de redistribuição desses rendimentos, assim como as causas da persistência de desigualdades na sua repartição. Os objetivos gerais a serem alcançados, nesta unidade, são:

- Conhecer o processo de formação dos rendimentos;
- Analisar as diferentes formas da repartição dos rendimentos;
- Compreender os mecanismos de redistribuição dos rendimentos;
- Analisar as desigualdades na repartição dos rendimentos.

Os conteúdos a serem abordados na unidade **6, Rendimentos e repartição dos rendimentos**, estruturam-se da seguinte forma:

6.1. A atividade produtiva e a formação dos rendimentos

6.2. A repartição funcional dos rendimentos

6.3. A repartição pessoal dos rendimentos

6.4. A redistribuição dos rendimentos

6.5. As desigualdades na repartição dos rendimentos em Portugal e na União Europeia

É fundamental, para a eficiência das ações a implementar e eficácia da aprendizagem, que se faça uma boa planificação, das atividades tendo em conta o tempo, o espaço e outras condicionantes. Segundo Arends (2008, p.92), “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.”

A planificação da unidade (Anexo 7), foi elaborada de acordo com as orientações do Programa de Economia A (2001) do MEC, à semelhança da planificação proposta pelo mesmo e tendo em conta a estratégia a implementar, as características dos alunos e o número de aulas previstas para a sua leção.

VI- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O trabalho de campo realizou-se, durante o segundo semestre do presente ano letivo, na Escola Secundária Eça de Queirós e teve como objetivo fazer o estudo, recorrendo à investigação qualitativa, da aplicação de uma estratégia de aprendizagem na turma E do 10.º ano, na disciplina de economia.

A opção da estratégia teve por base a sua adequação às características da turma, tendo em conta que a maioria dos alunos, de acordo com um inquérito que lhes foi feito através de um questionário (Anexo 4), manifestou preferência por trabalhos de grupo, debates, aulas em que tinham uma participação mais ativa.

Também através da análise, a partir das observações diretas efetuadas em várias aulas no terceiro semestre, levou à constatação que a aprendizagem de alguns alunos se processava de uma forma mecanizada, a aquisição de conhecimentos era memorizada e não compreendida. Os alunos manifestaram alguma dificuldade em fazer a transferência dos conteúdos.

Esta estratégia tem também como objetivo envolver e estimular alguns alunos que revelam uma certa apatia.

O professor terá o papel de mediador, levando os alunos para a sua Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁴, cabendo-lhe encorajar, estimular e apoiar a exploração, a construção e a inovação. Fomentando, assim, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento pessoal. Como afirma Vygotsky (2007, p. 270), “o professor deve orientar o seu trabalho não segundo o desenvolvimento de ontem da criança, mas segundo o seu desenvolvimento de amanhã.”

A estratégia a implementar fundamenta-se em teorias de aprendizagem significativa, metacognitivas e de autorregulação. Pretende-se que os alunos desenvolvam não só capacidades cognitivas mas também capacidades afetivas como autonomia, autoconfiança, motivação, esforço, entre outras.

A operacionalização da estratégia consiste em atribuir a grupos de dois ou três alunos um tema dos conteúdos da unidade letiva 6, **Rendimentos e repartição dos rendimentos**, que terão que explorar e posteriormente apresentar à turma. Terão,

¹⁴ Zona de desenvolvimento proximal é o patamar seguinte do seu desenvolvimento. (Vygotsky 2007, 271)

também, que elaborar uma ficha de avaliação para aplicar aos colegas e realizar a respetiva resolução e correção. Assim, os alunos irão ser responsáveis pela sua própria aprendizagem e também pela aprendizagem dos colegas.

A. PRÁTICA LETIVA

A prática letiva consistiu na lecionação de 6 aulas, nos dias 5, 7, 8, 12, 14 e 15 de maio. A calendarização foi acordada com a professora cooperante e o fator que determinou a escolha foi o tema, pois foi consensual que o tema escolhido era o mais adequado às atividades e metodologia a desenvolver.

As aulas lecionadas incidiram sobre os conteúdos das subunidades 6.1., 6.2 e 6.3 da unidade **6 – Rendimentos e repartição dos rendimentos**. A lecionação das aulas teve como orientação a planificação das aulas e respetiva sequência didática (Anexos 8 - 13), tendo estas como referência a planificação da unidade (Anexo 7), que por sua vez segue a planificação anual da disciplina (Anexo 6).

Descrição e reflexão das aulas lecionadas

A **primeira aula**, lecionada dia 5 de maio, desenvolveu-se de acordo com o plano abaixo indicado, visando os objetivos principais de compreender a atividade produtiva como motor de toda a atividade económica.

PLANO DE AULA

05/05/2014

CURSO: Ciências Socioeconómicas

ANO: 10º **TURMA:** E

DISCIPLINA : Economia A

UNIDADE LECTIVA: Rendimentos e repartição dos rendimentos

SUBUNIDADES: 6.1 A atividade produtiva e a formação dos rendimentos

6.2 A repartição funcional dos rendimentos

OBJETIVOS GERAIS/FIO CONDUTOR: Compreender a atividade produtiva como motor de toda a atividade económica.

SUMÁRIO : A atividade produtiva e a formação dos rendimentos.
Noção de repartição funcional dos rendimentos.

	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula	Tempo	Métodos Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>6.1 A atividade produtiva e a repartição dos rendimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção, bens e rendimentos • Noção de valor acrescentado <p>6.2 A repartição funcional dos rendimentos</p> <p>6.2.1 Noção de repartição funcional dos rendimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a atividade produtiva com o processo de formação dos rendimentos. • Conhecer o significado de valor acrescentado. • Compreender o processo de repartição funcional dos rendimentos. 	<p>Entrada na aula e verificação de presenças.</p> <p>Revisão dos conceitos abordados nas unidades 1 e 3.</p> <p>Introdução do conceito de rendimentos e a sua relação com a atividade produtiva através da apresentação de um PowerPoint.</p> <p>Resolução da questão proposta no manual, pág. 210.</p> <p>Visualização de um filme (produção de vinho).</p> <p>Questionário sobre o filme visualizado.</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho sobre a atividade produtiva e a formação dos rendimentos.</p> <p>Exposição do conceito de repartição funcional dos rendimentos.</p> <p>Resolução do exercício proposto no manual, pág. 211.</p> <p>Organização de grupos para a realização de um trabalho sobre a remuneração dos fatores produtivos – os rendimentos primários.</p> <p>Síntese da aula.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Método expositivo, interrogativo e ativo.</p> <p>Exposição dos conteúdos em PPT</p> <p>Leitura e interpretação da informação registada no manual.</p> <p>Ficha de trabalho.</p> <p>Trabalho de grupo.</p>	<p>Computador.</p> <p>Projetor.</p> <p>Manual.</p> <p>Ficha de trabalho.</p>	<p>Avaliação diagnóstica</p> <ul style="list-style-type: none"> – Questões orais sobre a relação entre a atividade produtiva e a formação dos rendimentos. <p>Avaliação formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Observação direta, tendo em conta os parâmetros da grelha (anexo I). – Ficha de trabalho. – Questões e exercícios do manual. – Questionário do filme. – Trabalho de grupo.

A aula iniciou-se com uma breve apresentação do trabalho a realizar nas aulas seguintes. Após a verificação de presenças foram feitas algumas perguntas aos alunos, no âmbito da avaliação diagnóstica, que como refere Arends (2008), se os

professores fizerem perguntas exploratórias, poderão obter mais pistas sobre o conhecimento prévio dos alunos. “As respostas verbais ajudam os a decidir se devem avançar na matéria ou voltar atrás e fazer revisões” (p.225)

Verificou-se que, de uma forma geral, os alunos dominavam razoavelmente os conteúdos abordados na avaliação diagnóstica.

A aula prosseguiu com a projeção de um PowerPoint (Anexo 14), como forma de iniciar e clarificar o tema: **a atividade produtiva e a repartição dos rendimentos.**

Com o intuito de suscitar a participação dos alunos, fizeram-se algumas pausas entre a projeção dos slides, por vezes com perguntas, outras vezes com afirmações que despoletaram o debate, o questionamento e as sugestões. Os alunos corresponderam às expetativas, tendo revelado interesse e curiosidade.

Após esta abordagem, através do método expositivo, foi solicitado aos alunos que realizassem a atividade proposta na pág. 210 do manual, o que prontamente fizeram apesar de terem pedido para a efetuarem em grupo. Nesta atividade os alunos reforçaram a ideia de que gostam do trabalho cooperativo, gostam de trocar opiniões, o que por vezes é prejudicial pois pode levá-los a desviarem-se do tema central e a dispersarem-se.

A aula continuou com a resolução de uma ficha formativa (Anexo 15), sobre a atividade produtiva e a formação dos rendimentos, à qual se seguiu a sua correção.

A seguir introduziu-se o tema **a repartição funcional dos rendimentos** através de uma exposição com recurso à projeção de um PowerPoint (Anexo 16). À semelhança da projeção anterior, o debate e o questionamento foram frequentes durante a apresentação.

No final da aula foi proposto aos alunos a realização de trabalhos de grupo. Foi apresentado à turma:

- Os elementos que integravam cada grupo;
- As tarefas de cada elemento;
- Os temas a serem explorados por cada grupo;
- A forma de apresentação dos trabalhos;

- A calendarização das apresentações.
- Os critérios de avaliação. (Anexo 17)

Houve alguma resistência e contrapropostas, especialmente no que dizia respeito à constituição dos grupos, no entanto não houve cedências uma vez que todo o trabalho preliminar tinha sido feito em colaboração e com as indicações da professora cooperante, com o objetivo de se conseguir uma maior eficiência e eficácia das aprendizagens.

A planificação não foi cumprida na íntegra uma vez que algumas atividades se prolongaram mais do que o previsto. Não foi visualizado o filme sobre a produção de vinho.

A **segunda aula**, lecionada no dia 7 de maio, teve por base o plano abaixo evidenciado.

PLANO DE AULA 2

07/05/2014

CURSO: Ciências Socioeconómicas

ANO: 10º TURMA: E

DISCIPLINA :Economia A

UNIDADE LECTIVA: Rendimentos e repartição dos rendimentos

SUBUNIDADES: 6.2.2 A remuneração dos fatores produtivos

SUMÁRIO : Exposição dos conteúdos do ponto 6.2.2 do programa pelos grupos de trabalho organizados na aula anterior.

	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula	Tempo	Métodos Estratégias	Recursos	Avaliação
6.3 A repartição funcional dos rendimentos 6.2.2 A remuneração dos fatores produtivos –os rendimentos primários	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o fenómeno da repartição dos rendimentos • Descrever o processo de repartição funcional dos rendimentos • Definir salário 	<p>Entrada na aula e verificação de presenças.</p> <p>Visualização de um filme com o objetivo de rever os assuntos abordados na aula anterior.</p> <p>Questionário sobre o filme.</p> <p>Apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos .</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>Método expositivo, interrogativo e ativo.</p> <p>Exposição dos conteúdos em PPT</p> <p>Ficha de trabalho.</p> <p>Trabalho de grupo.</p>	<p>Computador.</p> <p>Projektor.</p> <p>Manual.</p> <p>Ficha de trabalho.</p>	<p>Avaliação formativa</p> <p>Observação direta, tendo em conta os parâmetros da grelha (anexo).</p> <p>Fichas de trabalho.</p> <p>Trabalho de grupo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as formas de remuneração do capital 	Resolução de uma ficha de trabalho proposta pelos alunos. Correção da ficha de trabalho. Avaliação oral dos trabalhos realizados. Resolução das questões e exercícios do manual. Síntese da aula.	5 min. 10 min. 5 min.			
--	--	---	-------------------------------------	--	--	--

Iniciou-se a aula com a verificação de presenças, à qual se seguiu uma pequena síntese dos conteúdos abordados na aula anterior, acompanhada por breves questões a fim de verificar a progressão na aprendizagem.

Alguns alunos revelaram que determinados conteúdos não tinham sido compreendidos, mais especificamente o conceito de **valor acrescentado** e de **criação de uma nova utilidade**. Houve, então, necessidade de reincidir novamente nestes conceitos, exemplificando com diversas situações e para a consolidação dos mesmos foi visualizado o filme (previsto para a aula anterior) sobre a produção de vinho (Anexo 18) seguido de um questionário (Anexo 19).

Foram apresentados, à turma, os trabalhos realizados pelos grupos 2 e 3, que exploraram o tema: **A remuneração dos fatores produtivos – os rendimentos primários**. À apresentação de cada grupo seguiu-se um pequeno questionário elaborado pelos mesmos, onde cada elemento foi responsável por uma questão que colocou a um colega e fez a correção da mesma.

Apesar da resistência e protestos relativamente aos trabalhos, os alunos empenharam-se tanto na investigação dos conteúdos a abordar como na estrutura e forma de apresentação.

A avaliação destes trabalhos foi apresentada à turma através de uma grelha (Anexo 17) que foi construída com base nos critérios previamente definidos.

Para consolidação dos conhecimentos os alunos realizaram os exercícios propostos nas págs. 212-214 do manual, seguindo-se a respetiva correção.

Em todas as atividades a docente utilizou o método interrogativo, não só para estimular a reflexão dos alunos mas também poder avaliar a evolução nas aprendizagens (avaliação formativa).

A avaliação formativa é fundamental para se ter a perceção da evolução das aprendizagens dos alunos e portanto está presente em todas as aulas e durante toda a aula. Este tipo de avaliação deve ser o guia do professor para definir o caminho a seguir. Neste sentido, Fernandes (2008, p.358) afirma que:

a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, ocorre durante o desenvolvimento do currículo. Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes.

A avaliação formativa, também designada de avaliação para as aprendizagens não é uma solução para o sucesso das aprendizagens mas é um referente importante para apoiar o trabalho dos professores, que se manifesta de várias formas, como fichas de trabalho, diálogos orientados, debates, perguntas, etc.

A **terceira aula**, lecionada dia 8 de maio, teve como orientação a planificação abaixo apresentada.

PLANO DE AULA 3

08/05/2014

CURSO: Ciências Socioeconómicas

ANO: 10º **TURMA:** E

DISCIPLINA : Economia A

UNIDADE LECTIVA: Rendimentos e repartição dos rendimentos

SUBUNIDADES: 6.3.1 Noção de repartição pessoal dos rendimentos

6.3.2 Salário nominal e salário real

SUMÁRIO : Exposição e exploração, dos conteúdos das subunidades 6.3.1 e 6.3.2 do programa, pelos grupos de trabalho.

	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula	Tempo	Métodos Estratégias	Recursos	Avaliação
5.3 A repartição pessoal rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir repartição pessoal de repartição funcional dos rendimentos • Compreender a desigualdade na repartição dos rendimentos e os fatores que estão na sua origem • Analisar, de um ponto de vista económico e social, o processo de repartição pessoal dos rendimentos • Relacionar salário nominal, taxa de inflação e salário real 	Entrada na aula e verificação de presenças.	5 min.	Método expositivo, interrogativo e ativo.	Computador.	Avaliação formativa – Observação direta, tendo em conta os parâmetros da grelha (anexo). – Fichas de trabalho. – Trabalho de grupo.
5.3.1 Noção de repartição pessoal dos rendimentos		Revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.	5 min.	Exposição dos conteúdos em PPT	Projektor.	
5.3.2 Salário nominal e salário real		Apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos .	30 min.	Ficha de trabalho.	Manual.	
		Resolução de uma ficha de trabalho proposta pelos alunos.	10 min.	Trabalho de grupo.	Ficha de trabalho.	
		Correção da ficha de trabalho.	10 min.			
		Avaliação oral dos trabalhos realizados.	5 min.			
		Resolução das questões e exercícios propostos no manual	15 min.			
		.				
		Síntese da aula.	10 min.			

A aula, como de costume, começou com a verificação de presenças, seguindo-se uma breve síntese dos conteúdos abordados na aula anterior.

Os grupos 4 e 5 fizeram a apresentação dos trabalhos sobre os temas: **Noção de repartição pessoal dos rendimentos; Salário nominal e salário real.**

A turma manteve-se, mais uma vez, atenta à exposição e explicação dos colegas, embora não tivessem havido intervenções, no sentido de estimular a reflexão como se pretendia.

À semelhança do que foi feito pelos grupos anteriores, cada elemento do grupo colocou uma questão aos colegas.

A docente fez uma breve avaliação sobre o trabalho realizado pelos grupos e atividade da turma, ficando a avaliação mais detalhada para o final de todas as apresentações.

A aula prosseguiu com a realização dos exercícios propostos nas págs. 215-217 do manual. Esta atividade foi realizada a pares, seguindo-se a correção da mesma feita pela docente.

Para finalizar a aula, a docente pediu aos alunos que construíssem uma síntese da mesma proposta pelos alunos.

A quarta aula, dia 12 de maio, seguiu o plano abaixo apresentado.

PLANO DE AULA 4

12/05/2014

CURSO: Ciências Socioeconómicas

ANO: 10º TURMA: E

DISCIPLINA :Economia A

UNIDADE LECTIVA: Rendimentos e repartição dos rendimentos

SUBUNIDADES: 6.3.3 O leque salarial

6.3.4 O rendimento per capita

6.3.5 As curvas de Lorenz

SUMÁRIO : O leque salarial, o rendimento per capita e as curvas de Lorenz.
Análise e interpretação de tabelas e gráficos.

	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula	Tempo	Métodos Estratégias	Recursos	Avaliação
6.4 A repartição pessoal rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de leque salarial 	Entrada na aula e verificação de presenças.	5 min.	Método expositivo, interrogativo e ativo.	Computador.	Avaliação formativa <ul style="list-style-type: none"> – Observação direta, tendo em conta os parâmetros da grelha (anexo). – Fichas de trabalho.
6.3.3 O leque salarial	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar leque salarial com desigualdades na repartição dos rendimentos do trabalho 	Revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.	5 min.	Exposição dos conteúdos em PPT	Projektor. Manual.	
6.3.4 O rendimento per capita	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de Rendimento <i>per capita</i> 	Análise de dois documentos para identificar e relacionar as proveniências e os tipos de rendimentos auferidos.	15 min.	Ficha de trabalho.	Ficha de trabalho.	
6.3.5 As curvas de Lorenz	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar as limitações do rendimento per capita como indicador da repartição pessoal dos rendimentos 	Leitura e análise de um texto (texto I - Os rendimentos de três famílias).	20 min.	Trabalho de grupo.		
		Apresentação de um PowerPoint .	15 min.			
		Leitura e interpretação da informação registada no manual.				

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar curvas de Lorenz • Identificar as limitações das curvas de Lorenz 	Resolução dos exercícios propostos no manual. Resolução de uma ficha de trabalho Síntese da aula.	15 min. 10 min. 5 min.			
--	--	---	--------------------------------------	--	--	--

A aula iniciou-se com a verificação de presenças, ao que sucedeu uma pequena síntese de revisão dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores acompanhada com questões para verificação da evolução das aprendizagens.

Foram dados dois documentos (Anexo 20), um recibo de vencimento e uma demonstração de resultados, aos alunos para que identificassem o tipo de rendimentos que cada um apresentava. Os alunos não manifestaram quaisquer dificuldades nesta tarefa.

A seguir os alunos analisaram um texto (Anexo 21) sobre os rendimentos de três famílias e responderam às questões que seguiam o mesmo. Para além das questões que acompanhavam o texto, a docente adicionou alguns valores relativamente aos rendimentos que eram apresentados no texto e pediu aos alunos que calculassem os rendimentos das três famílias dividindo-os na ótica funcional e pessoal. Seguidamente foi feita a correção e projetada a resolução (Anexo 22), em PowerPoint. Este texto também proporcionou um pequeno debate sobre as desigualdades na repartição de rendimentos e de como o Estado tenta reduzir essas desigualdades.

A aula continuou com a apresentação de um PPT (Anexo 23) para explicar os indicadores: leque salarial, rendimento per capita e curvas de Lorenz.

Seguiram-se as leituras, análises e interpretações da informação registada no manual. Paralelamente, os alunos, responderam também às questões aí propostas. Após a resolução de cada questão, ou grupo de questões, fazia-se a respetiva correção. Esta atividade proporcionou vários debates e de uma forma geral os alunos empenharam-se bastante, tentaram opinar com base nos conceitos adquiridos nas aulas e, sempre que possível, exemplificando adequadamente.

Para finalizar a aula, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (Anexo 24). Esta ficha teve o intuito não só de consolidar os conhecimentos, mas também proporcionar a regulação das aprendizagens e fazer uma avaliação formativa.

A **quinta aula**, lecionada dia 14 de maio, desenvolveu-se de acordo com o plano que a seguir se apresenta.

PLANO DE AULA 5

14/05/2014

CURSO: Ciências Socioeconómicas

ANO: 10º TURMA: E

DISCIPLINA :Economia A

UNIDADE LECTIVA: Rendimentos e repartição dos rendimentos

SUBUNIDADES: 6.1 A atividade produtiva e a formação dos rendimentos

6.2 A repartição funcional dos rendimentos

6.3 A repartição pessoal dos rendimentos

SUMÁRIO : Síntese das subunidades 6.1, 6.2 e 6.3 do programa, apresentada pelos alunos.

Revisão da matéria lecionada.

Realização de uma ficha de revisões.

	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula	Tempo	Métodos Estratégias	Recursos	Avaliação
6.1 A atividade produtiva e a formação dos rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar a atividade produtiva com a formação dos rendimentos 	<p>Entrada na aula e verificação de presenças.</p> <p>Revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Método expositivo, interrogativo e ativo.</p> <p>Exposição dos conteúdos em PPT</p>	<p>Computador.</p> <p>Projetor.</p> <p>Manual.</p>	<p>Avaliação formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação direta, tendo em conta os parâmetros da grelha (anexo). Fichas de trabalho. Trabalho de grupo.
6.2. A repartição funcional dos rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> Explicar o fenómeno da repartição dos rendimentos 	<p>Apresentação do trabalho realizado pelos alunos .</p>	20 min.	<p>Ficha de trabalho.</p> <p>Trabalho de grupo.</p>	Ficha de trabalho.	
6.3. A repartição pessoal dos rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> Descrever o processo de repartição funcional dos rendimentos 	<p>Resolução de uma ficha de trabalho proposta pelos alunos.</p>	10 min.			
	<ul style="list-style-type: none"> Definir salário 	<p>Correção da ficha de trabalho.</p>	10 min.			
	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar as formas de remuneração do capital 	<p>Avaliação oral do trabalhos realizados.</p>	10 min.			
	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir 	<p>Resolução de uma ficha de revisões</p>	15 min.			

	repartição pessoal de repartição funcional dos rendimentos <ul style="list-style-type: none"> • Verificar as desigualdades da repartição pessoal dos rendimentos • Justificar as desigualdades de salários • Distinguir salário nominal de salário real • Explicar o significado do leque salarial, como indicador da desigualdade de salários • Interpretar as curvas de Lorenz • Referir as limitações das curvas de Lorenz • Explicar as limitações do rendimento <i>per capita</i> como indicador da repartição pessoal dos rendimentos 	Correção da ficha de revisões Síntese da aula.	10 min. 5 min.			
--	--	---	-----------------------	--	--	--

A aula iniciou-se com a verificação de presenças e uma breve síntese sobre os conteúdos abordados na aula anterior.

O grupo 1 fez a apresentação do seu trabalho à turma, uma síntese dos conteúdos lecionados nas quatro aulas anteriores. No final da apresentação, tal como nos grupos anteriores, cada elemento do grupo preparou uma questão e colocou-a aos colegas, fazendo de seguida a correção da mesma.

A aula prosseguiu com a realização de uma ficha de revisões (Anexo 25) e respetiva correção.

Esta aula correu menos bem, a maioria dos alunos revelou-se hostil e dispersa, exceto um grupo de cerca de dez alunos que se mostravam sempre

interessados. As razões para este facto foi, provavelmente, a realização de uma ficha de avaliação na aula seguinte, com a qual os alunos não concordaram.

A fim de superar esta situação e criar um ambiente mais descontraído, captando a atenção dos alunos a docente propôs à turma um jogo (Anexo 26). A turma dividiu-se em três grupos e o grupo vencedor foi o que conseguiu mais respostas certas. Esta atividade resultou bastante bem pois os alunos manifestaram um grande entusiasmo e todos participaram de forma positiva.

A sexta aula, dia 15 de maio, seguiu o plano abaixo apresentado.

PLANO DE AULA 6

15/05/2014

CURSO: Ciências Socioeconómicas

ANO: 10º TURMA: E

DISCIPLINA :Economia A

UNIDADE LECTIVA: Rendimentos e repartição dos rendimentos

SUBUNIDADES: 6.1 A atividade produtiva e a formação dos rendimentos

6.2 A repartição funcional dos rendimentos

6.3 A repartição pessoal dos rendimentos

SUMÁRIO Revisão da matéria lecionada.
Esclarecimento de dúvidas.
Teste de avaliação.

	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula	Tempo	Métodos Estratégias	Recursos	Avaliação
6.2 A atividade produtiva e a formação dos rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar a atividade produtiva com a formação dos rendimentos 	Entrada na aula e verificação de presenças. Revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.	5 min. 5 min.	Método expositivo, interrogativo e ativo. Exposição dos conteúdos em PPT	Computador. Projetor. Manual. Ficha de avaliação.	Avaliação formativa – Observação direta, tendo em conta os parâmetros da grelha (anexo). Avaliação sumativa – Ficha de avaliação
6.4. A repartição funcional dos rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> Explicar o fenómeno da repartição dos rendimentos 	Esclarecimento de dúvidas .	10 min.			
6.5. A repartição pessoal dos rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> Descrever o processo de repartição funcional dos rendimentos Definir salário Caracterizar as formas de remuneração 	Resolução de uma ficha de avaliação.	70 min.			

	do capital <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir repartição pessoal de repartição funcional dos rendimentos • Verificar as desigualdades da repartição pessoal dos rendimentos • Justificar as desigualdades de salários • Distinguir salário nominal de salário real • Explicar o significado do leque salarial, como indicador da desigualdade de salários • Interpretar as curvas de Lorenz • Referir as limitações das curvas de Lorenz • Explicar as limitações do rendimento <i>per capita</i> como indicador da repartição pessoal dos rendimentos 					
--	---	--	--	--	--	--

A aula iniciou com a verificação de presenças, ao que se seguiu uma revisão geral dos principais conceitos abordados nas últimas cinco aulas. Foram esclarecidas algumas dúvidas apresentadas pelos alunos e a aula continuou com a realização da ficha de avaliação (Anexo 27).

Após a realização da ficha, os alunos fizeram a correção da ficha dos colegas.

A **sétima aula**, lecionada dia 19 de maio não estava prevista inicialmente mas a docente e a professora cooperante decidiram que seria conveniente lecionar esta aula ou parte dela, como aconteceu.

Foram entregues as fichas de avaliação e projetada a sua resolução. A seguir foi transmitida aos alunos a avaliação dos trabalhos de grupo.

Finalmente, a docente agradeceu à turma a colaboração dos alunos e da professora cooperante

A avaliação formativa ou a avaliação para as aprendizagens foi, neste trabalho, o principal instrumento de avaliação. No entanto e como forma de avaliar as aprendizagens também se recorreu à avaliação no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo. Como refere Arends (2008) esta avaliação é feita após a instrução e a sua função é classificar.

As classificações obtidas pelos alunos podem observar-se no seguinte gráfico:

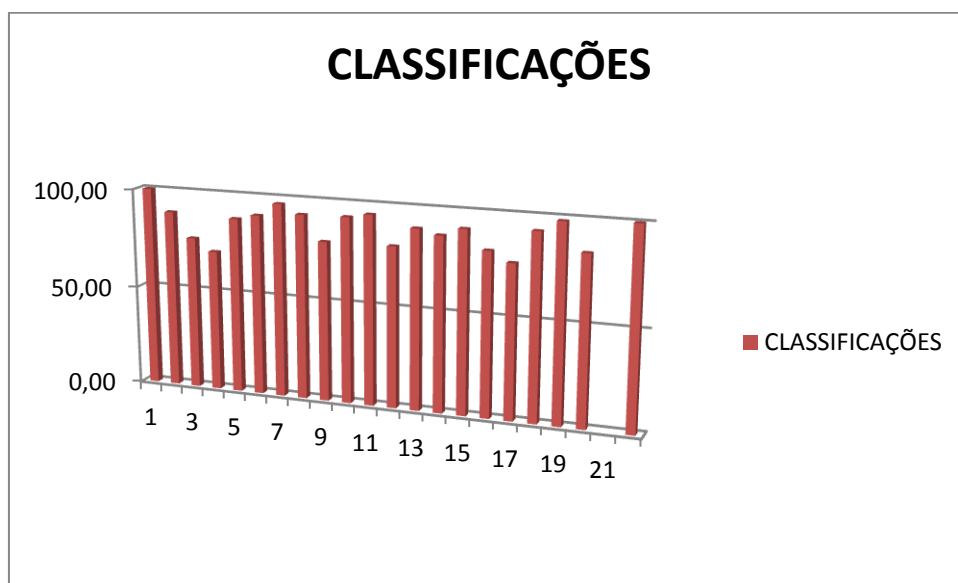


Gráfico 3 – Classificações da ficha de avaliação

Como se pode constatar todos os alunos obtiveram classificação superior a 50% e a média de classificações da turma foi de 83,56%.

Constatações/opiniões sobre a estratégia aplicada na prática letiva

O objetivo pretendido foi parcialmente alcançado, pois verificou-se que os alunos se empenharam na realização dos trabalhos, se esforçaram por transmitir a informação de uma forma clara e cuidada como evidencia a tabela, construída com base na avaliação dos grupos, a seguir apresentada:

ATITUDES/COMPETÊNCIAS	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
Clareza na apresentação e raciocínio explícito	6	14	4
Domínio dos conteúdos	4	12	8
Volume de voz apropriado e expressivo	18	4	2
Exprime-se corretamente	3	19	2

Tabela 1 - Avaliação dos trabalhos de grupo

Muitos alunos referiram ter gostado de ensinar os colegas e apresentam como vantagens desta estratégia: trabalharem mais, aprofundarem os temas abordados, desenvolverem a expressão oral. A maioria dos alunos não refere desvantagens e verificou-se que as vantagens para alguns alunos são desvantagens para outros. As principais vantagens e desvantagens referidas pelos alunos constam na tabela abaixo:

RUBRICAS	VANTAGENS	DESvantagens
Mais trabalho e empenho	22	3
Mais domínio dos conteúdos	19	
Cuidado e desenvolvimento da na expressão oral	14	
Compreensão	6	2

Tabela 2 - Opinião dos alunos sobre a estratégia de Tutoria entre pares

VII- REFLEXÃO CONCLUSIVA

O trabalho realizado durante a prática de ensino supervisionado teve como objetivo promover o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas nos alunos, a partir de uma estratégia que consistiu em levar os alunos a ensinar os colegas, sendo responsáveis pelas suas aprendizagens. Esta estratégia apresenta vantagens não só para os alunos que ensinam mas também para os alunos que estão a ser ensinados.

Verificou-se que os alunos ao terem que transmitir os conteúdos aos seus colegas não só se esforçam mais em dominar os conteúdos como também na forma como se expressam, sendo esta constatação reforçada com a opinião dos alunos, como evidenciou o questionário (Anexo 5). Por outro lado, os colegas que estavam a ser ensinados estiveram mais atentos, não só por solidariedade e cooperação mas também com o intuito de detetar possíveis falhas.

De acordo com o questionário de opinião (Anexo 5) a maioria dos alunos referiu que ensinar os colegas requeria mais estudo, mais empenho e também desenvolviam a sua capacidade de expressão assim como, alguns alunos, ultrapassavam a sua timidez e o receio de se exporem. Muitos alunos viam com agrado a utilização desta estratégia, outros manifestaram pouco entusiasmo porque tinham mais trabalho.

Todo o trabalho correu de forma positiva, como mostram os dados registados nas notas de campo (Anexo 3) e grelhas de observação de aula (Anexo 28), verificando-se empenho e trabalho nos alunos em concretizar com sucesso a tarefa proposta. Contudo, devido às limitações de tempo, apesar de se verificar o esforço e a capacidade dos alunos no domínio e regulação das suas aprendizagens, o crescimento da sua curiosidade face à tarefa que tinham, ainda muito ficou por fazer relativamente às competências que se pretendia que adquirissem uma vez que este trabalho deve ser continuado e requer algum tempo.

Salienta-se o facto das limitações temporais como obstáculo ao desenvolvimento deste trabalho, pois cinco aulas é muito pouco para se verificarem plenamente os resultados da aplicação desta estratégia, aliás, de qualquer estratégia.

Este Mestrado é fundamental para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. A principal motivação para frequentar este curso é, sem dúvida, a “garantia” de poder lecionar no grupo 430.

Durante dois anos de frequência em que muitas vezes os alunos pensaram já dominar, ou pelo menos conhecer, a maior parte dos temas abordados nas aulas e que nada acrescentava ao seu patrimônio cognitivo chega-se ao final e ao olhar para trás e para o que se tem hoje fica-se com a percepção de que se está diferente, houve um crescimento profissional, pessoal e social. Este curso para além de dar aos alunos um vasto leque de “ferramentas” também ensinou que a investigação e a reflexão são imprescindíveis à prática docente e ao desenvolvimento profissional. A este respeito Ponte (2002) salienta que “o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor.”

Na atual sociedade de grande complexidade, diversidade e em permanente transformação pede-se ao sistema de ensino que dê respostas adequadas, formando cidadãos que se adaptem a esta realidade, com competências no campo metacognitivo, criativo e afetivo, como a capacidade de pensar, de resolver problemas e de implementar novas ações. Neste sentido, os professores como mediadores devem promover o envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens, adequando estratégias que motivem os alunos a participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento e promover uma aprendizagem significativa.

VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Ausubel, D.P.; Novak, D.J.; Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio de Água Editores.

Carita, A., Silva, A. C., Monteiro, A. F., & Diniz, T. P. (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.

Cabrito, Belmiro & Oliveira, Maria da Luz (1992). *Didáctica das ciências Económico- sociais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Creswell, John W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI*. 1.ªed. Rio Tinto: Edições ASA.

Duran, David & Vidal, Vinyet (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó

Duran, D. (2006). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa* 153-154. Disponível em http://www.grao.com/revistas/aula/153_154-tutoria-entre-iguales-algunas-practicas/tutoria-entre-iguales-la-diversidad-en-positivo

Estrela, A. (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*; Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.

Freire, P. (2003) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.

Frison, Lourdes Maria Bragagnolo (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(2), pp. 217-240. Universidade do Minho.

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Mintzes, Joel J., Wandersee, James H., Novak, Joseph D. (2000). *Ensinando ciência para a compreensão: uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Monereo, C. (1990). Pozo, *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. *Infancia y Aprendizaje*, 50,3-25.

Monereo, C. (ORG.) (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Neves, J.C. (1998). *Introdução à Economia*. Lisboa: Editorial Verbo

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pais, Maria João; Oliveira, Maria da Luz; Góis, Maria Manuela; Cabrito, Belmiro Gil (2013), *Economia A 10.º Ano*, Lisboa: Texto Editores.

Perrenoud. PH. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora

PIAGET, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: publicações Dom Quixote.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM

Ponte, J. P. (s.d.), *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Quivy, R, & Champedould, P. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, Célia (2003). *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (1), pp. 109-116. Universidade Católica

Roldão, M.C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Editorial Presença, 5ª edição. Lisboa

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.

Salema, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Porto Editora

Sanches, Isabel (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 127-142.

Topping, K. (2000). *Tutoria*. Tradução Margarida Gomes - I.A.E de Bélgica e de Suíça. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>

Veiga Simão, A. M.; Flores, M. A.; Fernandes, S. & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 75-88. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Vygotsky, L. S. (1977). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In Luria, Leontiev, Vygotsky e outros, *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Presença.

Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio de Água Editores.

Referências Online

<http://www.esqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq> (consultado em 14 de abril de 2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=Mf8mBBWAAIA> (consultado em 2 setembro de 2014)

<http://www.esqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq-informacoes/multimedia/79-visita-virtual> (consultado em 28 de julho de 2014)

<http://www.esqlx.net/queirosbeta/index.php/eseq-informacoes/multimedia/151-escola-da-vida> (consultado em 12 de abril de 2014)

<http://www.esqlx.net/queirosbeta/images/PEA.pdf> (consultado em 6 de junho de 2013)

<http://www.ige.minedu.pt/upload/docs/AE%20ES3%C2%BACEB%20E%C3%A7aQueir%C3%B3s%20R.pdf> (consultado em 18 de setembro de 2014)

[http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F98-Ponte\(Profmat\).rtf&ei=a600VO6XGs2u7AbJjIDoBQ&usg=AFQjCNHgJ0BR5e4DRlROrTlXea9JqiCHBw&sig2=x19PgJXLjFp-9MA9XwUOZQ&bvm=bv.76943099,d.ZGU](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F98-Ponte(Profmat).rtf&ei=a600VO6XGs2u7AbJjIDoBQ&usg=AFQjCNHgJ0BR5e4DRlROrTlXea9JqiCHBw&sig2=x19PgJXLjFp-9MA9XwUOZQ&bvm=bv.76943099,d.ZGU) (consultado em 28 de setembro de 2014)

Legislação

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho